



**Universidade de Brasília**

**Instituto de Psicologia**

**Coordenação dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu***

**Curso de Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos  
no Contexto da Diversidade Cultural**

**AGNES MIYASHIRO PEREIRA**

**EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS EM CRECHE:  
ALGUMAS REFLEXÕES E PROPOSTAS DE ATUAÇÃO**

Brasília, novembro de 2015.

**AGNES MIYASHIRO PEREIRA**

**EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS EM CRECHE:  
ALGUMAS REFLEXÕES E PROPOSTAS DE ATUAÇÃO**

Monografia apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Especialista em Educação em e  
para os Direitos Humanos no Contexto da  
Diversidade Cultural

Orientação da Professora Dra. Maria Helenice Barroso

Brasília, novembro de 2015.

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Comissão Examinadora:**

---

*Professora Dra. Maria Helenice Barroso*  
SEEDF/UnB - Universidade de Brasília

---

*Professora Dra. Renata Jesus Costa*  
UnB - Universidade de Brasília

A todos/as aqueles e aquelas que lutam pela  
creche pública neste país.

## AGRADECIMENTOS

Tenho tentado aprender, num movimento de desconstrução de ideias do capital – de consumo, individualistas, de competição –, que viver é mais “cheio de boniteza” se co-construção. Assim, agradecer é tarefa significativa, constante e, de maneira especial, essencial na conclusão deste projeto.

Sinto uma gratidão muito grande pela amiga Kátia, sem a qual a especialização de que este trabalho é parte não teria acontecido para mim. Pelo convite carinhoso, pela acolhida calorosa que ela e Lucas providenciaram, mesmo sem me conhecer pessoalmente, para que fosse possível minha presença na UnB para o início do curso.

Curso que só pôde encontrar os sentidos que encontrou em mim por causa de Maria José e Aldir, mãe e pai, pela educação em que o respeito, a solidariedade e a honestidade foram sempre orientação, mas, sobretudo, exemplo. Pelo amor, pelo carinho, pelo apoio.

A Marina e Murilo, por estarem ao meu lado sempre. Agradeço por proporcionarem várias das condições materiais e emocionais que me permitiram chegar até aqui. Pela amizade que é amor e é família.

A Marianna, pela escuta e apoio pacientes das questões concretas e imaginadas – muitas vezes exaustivas –, por compartilhar alegrias, lágrimas, revoltas e conquistas. A minha segunda mãe, Ariete, pela torcida e apoio.

A Julia e Murilinho, pelas experiências e pelo encantamento com suas infâncias. A cada criança com quem estive em creche, quanto aprendizado! Pelos momentos incríveis que dividimos e que carregarei na memória. Às companheiras de trabalho e lutas, às famílias amorosas e comunidade carinhosa da qual pude fazer parte em meu trajeto.

Às docentes que trabalharam na co-construção deste projeto, ele não seria possível sem Júlia e professora Helenice. Agradeço pelo amparo acadêmico, por apresentarem novos mundos em novas leituras. Pelo apoio e ajuda também em outras tentativas, gratidão à Júlia. Pelo empenho na minha orientação, pela ajuda na resolução dos percalços, pela paciência, carinho e encorajamento, gratidão à professora Helenice! Também à professora Maria Adélia, às pessoas do suporte, da secretaria. Aos demais docentes e, em especial, aos idealizadores e às idealizadoras deste curso, empoderador de agentes da mudança.

A Cristiane Jaxuka, por compartilhar conhecimentos tão importantes tão prontamente, pela conduta crítica e coerente, pela inspiração em novas ideias que começo a desenvolver.

Por fim, e de maneira muito especial, gratidão à Dani. Pelo livro que fundamentou esta pesquisa, pela parceria no trabalho e na vida, pelo aprendizado coletivo. Por não me deixar só com minhas utopias. O meu mais profundo agradecimento pelo exemplo que tomo como influência e que posso admirar, pela coragem, pela força.

*Obrigada!*

*“Não queremos mais concordar com uma educação  
‘menor’ e desqualificada para as crianças pequenas.”*

*Anete Abramowicz e outros*

## RESUMO

Lançar um olhar – através de pesquisa bibliográfica, entrevistas com (ex-)profissionais e a partir da minha própria experiência na Educação Infantil em creche pública –, para o paradigma de assistencialismo que ainda impera amplamente em tal instituição em inúmeros municípios brasileiros, em contextos de condições materiais e imateriais precárias, para fazer reflexões e pensar práticas possíveis da Educação em e para os Direitos Humanos (EDH), no Contexto da Diversidade Cultural. Esse foi o desafio do trabalho de pesquisa em pauta, organizado em objetivos específicos que incluem a busca por pensar uma prática reflexiva da *igualdade na diferença* em (i) atividades *com* crianças pequenas; (ii) nas relações *com* famílias e comunidade; e (iii) na promoção de dinâmica de formação coletiva *com* profissionais de creche. O mesmo está fundamentado teoricamente em autores da educação, especialmente Paulo Freire e Sonia Kramer, da educação (infantil) em direitos humanos – Vera Candau e Clodoaldo Cardoso – e conta, para base, com a bibliografia multidisciplinar escrita para o curso de que é trabalho de conclusão. A pesquisa foi desenvolvida em conjunto com profissionais da Educação Infantil em creche, durante o trajeto dessa especialização – abril de 2014 a novembro de 2015. Assim, propõe algumas ideias de atividades com crianças pequenas, sugere a reflexão sobre as relações com famílias e comunidades e realiza processo de intervenção com profissionais de creche (em oficina de bonecas negras). Para análise e discussão da oficina, conta com (i) relato da pesquisadora enquanto participante; (ii) entrevista semiestruturada com profissional da Educação Infantil em creche; e (iii) registros fotográficos. Por fim, o texto desta monografia coloca em cena as relações entre iniciativas individuais e políticas públicas para as infâncias; valorizando e reconhecendo a importância e os desdobramentos que podem ter as primeiras, mas recordando que são insubstituíveis e urgentes as segundas para garantir uma educação de qualidade para bebês e crianças pequenas.

**Palavras-chave:** creche, Educação Infantil, Educação em Direitos Humanos, EDH.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
INTRODUÇÃO .....	09
<b>1. SOBRE TERRENOS E HORIZONTES .....</b>	<b>16</b>
<b>2. PERCURSO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO .....</b>	<b>22</b>
2.1. Algumas considerações sobre as entrevistas .....	23
<b>3. CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO COLETIVA .....</b>	<b>27</b>
3.1. Encontro precioso .....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	38
REFERÊNCIAS .....	41
APÊNDICES .....	46
APÊNDICE A – Moldes/registros fotográficos da oficina .....	46
APÊNDICE B – Registros fotográficos pós-oficina .....	48
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada I .....	49
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada II .....	50
APÊNDICE E – Critérios para transcrição das entrevistas .....	51
APÊNDICE F – Oficina - ficha de participantes .....	52
ANEXO – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	53



## INTRODUÇÃO

"Trabalhem para que os direitos humanos sirvam para acrescentar um pouco mais de verdade a este mundo tão injusto e desigual." (HERRERA FLORES, 2009, p. 17, tradução nossa)<sup>1</sup>

Uma sucinta análise histórica evidencia que a creche surgiu devido, sobretudo, a dois fatores: o ingresso significativo das mulheres no mercado de trabalho e a mudança da família, de extensa para nuclear (DIDONET, 2001, p. 12-13). Sua origem assistencial(ista) é elemento constituinte de um paradigma em urgente necessidade de mudança.

Quase 20 anos depois do que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996)<sup>2</sup>, ainda são necessários muitos esforços para que a creche seja de fato reconhecida como parte da Educação Básica<sup>3</sup>. E não só: para que essa educação seja cidadã, emancipadora, da autonomia, contra a opressão, dos sonhos possíveis, para que tal instituição cumpra sua “função sociopolítica e pedagógica” (BRASIL, 2013, p. 84-85)<sup>4</sup>.

Se as formas tradicionais de fazer escola não respeitam seus agentes – é preciso reinventá-la<sup>5</sup> –, na creche, que é distinta da escola, mas também um espaço que deve ser da educação, isso tende a ser grave por visões distorcidas da infância, que não enxergam sujeitos de direitos e desejos; pela concepção assistencial(ista), que ainda a coloca como um “favor” a muitos/as; pelo acesso insuficiente, ampla luta popular pelo direito à educação, contemplado pela Constituição Federal de 1988<sup>6</sup>; pela infraestrutura inúmeras vezes tão distante dos mínimos, o que, nela, impõe mais acentuadamente risco à vida; pela falta de investimento público e de conhecimento específico de uma parcela significativa das gestões municipais.

Conforme pesquisas citadas por Campos *et al* (2011, p. 26-27),

---

<sup>1</sup> Trabajemos para que los derechos humanos sirvan para añadir un poco más de verdad en este mundo tan injusto y desigual.

<sup>2</sup> Seção II, artigos 29º a 31º, “Da educação infantil” (BRASIL, 1996).

<sup>3</sup> Como ressaltam Momma-Bardela e Passone (2015, p. 19-20), há uma condição de detrimento da creche diante da prioridade do atendimento à faixa etária que hoje compõe a obrigatoriedade escolar no Brasil (quatro aos dezessete anos).

<sup>4</sup> Infelizmente, os municípios que têm buscado fazê-lo, assim como as iniciativas de muitos/as educadores/as espalhados/as pelo Brasil, são exceções à regra (NUNES, KRAMER, 2013, *passim*).

<sup>5</sup> “A cultura escolar se encontra, muitas vezes, tão ‘engessada’, pensada de uma maneira tão rígida e monolítica, que, dificilmente, deixa espaço para que a cultura dos Direitos Humanos possa penetrá-la. Na maior parte das vezes, o máximo que se consegue, é introduzir no currículo formal alguns conteúdos. Outra coisa se torna muito difícil, pois a maneira de se conceber a cultura escolar já, de alguma forma, entra em choque com a cultura dos Direitos Humanos.” (CANDAU, 2007, p. 404)

<sup>6</sup> Art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.”

As creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação de pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117-118).

Um ambiente em que é primordial educar na, pela e para a cidadania – não numa perspectiva de “*vir a ser*”, mas de *ser*: “A educação em direitos humanos na infância está em sintonia com as teorias contemporâneas da psicologia, sociologia e antropologia para as quais a criança é um ser pleno em sua humanidade e, portanto, em sua dignidade” (CARDOSO, 2009, p. 4) – ainda é, aviltantemente, palco de constantes violações.

Pensar essa educação, buscar nela as possibilidades de pedagogias críticas como a da educação em direitos humanos (EDH)<sup>7</sup>, não é possível sem pensar aqueles/as que a constituem e são por ela constituídos/as. Não é possível se não for levada em conta a condição de seus/suas educadoras/es e demais profissionais, das famílias, das comunidades. Não é possível se não considerar os bebês e as crianças pequenas<sup>8</sup> como sujeitos de direitos e desejos, produtores/as de cultura.

É preciso evidenciar, como faz Cardoso (2009, p. 4), que “Em contraste ao mundo familiar, marcado pela identidade, na escola a criança tem a primeira forte experiência da diversidade”. Esta pesquisa compreende, portanto, tal momento como fundamental da educação em e para os direitos humanos, da diversidade cultural, também porque a entrada da criança no ambiente da educação formal se dá, embora ainda estejamos distantes das metas do Plano Nacional de Educação de 2014<sup>9</sup>, em proporção cada vez maior pelas portas das creches, conforme podemos comprovar com números do MEC, em matéria publicada no portal do ministério em 14 de maio de 2012<sup>10</sup>:

Em 2000, essas unidades atendiam 916.864 crianças até três anos de idade. No ano passado, o número de matrículas chegou a 2.298.707. O aumento supera os 150%.

Em 2010, o Brasil atendeu em creches 23,6% das crianças até três anos de idade — mais de dois milhões estavam matriculadas. Dez anos antes, as creches recebiam 9,4% das crianças.

<sup>7</sup> Sobre a educação em direitos humanos como pedagogia crítica, ver Magendzo (2003).

<sup>8</sup> Como acontece em outros documentos (CAMPINAS, 2013; BRASIL, 2012), opto por mencionar, repetidas vezes, o termo “bebês e crianças pequenas” porque eles, “historicamente, foram excluídos do sistema público de educação” (BRASIL, 2012, p. 10).

<sup>9</sup> Anexo Metas e Estratégias: “Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 22 de julho/2015.

<sup>10</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17753:numero-de-criancas-em-creches-cresce-150-em-uma-decada&catid=207](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17753:numero-de-criancas-em-creches-cresce-150-em-uma-decada&catid=207). Acesso em: 20 de outubro/2014.

A proposta desta pesquisa/intervenção é – tendo em vista, portanto, a urgência de promover ideias e práticas de *direito à liberdade, ao respeito e à dignidade* (BRASIL, 1990) **com** as/os agentes desse espaço – costurar a experiência profissional dos sujeitos da pesquisa, textos da legislação brasileira que regulamentam a educação, da educação, dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, além de alguns dados produzidos por pesquisas oficiais e científicas sobre a realidade do contexto da instituição no Brasil, a fim de fazer algumas reflexões e buscar propostas de atuação possíveis, mas não a fim de elaborar receitas, “até porque elas não são bem-vindas na educação” (CARBONARI, 2011, p. 119).

A partir desse propósito mais amplo, são trabalhados três objetivos específicos. Em todos eles, procura-se observar a educação em direitos humanos enquanto processo, “o que significa dizer que tem duração no tempo e posicionamento no espaço. Ou seja, se estende como uma realização, uma prática, e não como um evento, um produto” (PEDROZA, CHAGAS, 2015, p. 7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25-27) dizem claramente que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras”, garantindo experiências que

“promovam o conhecimento de si e do mundo”, “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o [seu] progressivo domínio”, “possibilitem às crianças experiências [...] com a linguagem oral e escrita”, “recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais”, “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”, “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”, “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”, “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza”, “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura”, “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”, “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras” e “possibilitem a utilização de [...] recursos tecnológicos e midiáticos”.

Tal documento está, portanto, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012b, p. 1-2):

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Contudo, “Se há um consenso entre pesquisadores e Estado sobre o caráter educativo da educação infantil, o mesmo não acontece em relação à definição do que isso significa em ações concretas” (LEITE FILHO, NUNES, 2013, p. 88)<sup>11</sup>. Na prática, ainda impera largamente a transformação do binômio educar/cuidar em dicotomia (BAZÍLIO, KRAMER, 2006, p. 73-74), ainda se teme falar em “currículo”<sup>12</sup>.

As “atividades pedagógicas” ocorrem, muitas vezes, conforme as datas comemorativas do calendário<sup>13</sup> (NUNES, KRAMER, 2013, p. 43), sem protagonismo dos bebês e das crianças pequenas, ou seja, sem considerá-los como sujeitos de direitos e desejos, sem considerá-los como produtores/as de cultura, repetindo práticas “bancárias” de educação, no pato que só pode ser amarelo, na mão com tinta que não está bem posicionada para o trabalho a ser mostrado à comunidade da creche, nos temas que não partem da observação e do convívio diário, mas de interesses centrados nos/as adultos/as.

Essas observações são necessárias para se chegar, com clareza, à urgência de uma educação como a em direitos humanos, no currículo manifesto e oculto<sup>14</sup>, na creche. Propor

---

<sup>11</sup> Sobre tal consenso, no que cabe ao Estado, as observações podem ser feitas tanto na legislação quanto em documentos oficiais brasileiros, desde a Constituição Federal de 1988 à Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), passando por importantes referências como “Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012), “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009), entre outros, disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12579-educacao-infantil>. Acesso em: 04 de setembro/2015.

<sup>12</sup> Importa lembrar que sobre ele podemos ter diferentes óticas (GONZÁLEZ, CASTRO, 2015, p. 4-5). Aqui, procura-se lançar um olhar crítico/pós-crítico para currículo, com base nos estudos de Silva (2010).

<sup>13</sup> “O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as *datas festivas e comemorativas* – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas”. (SILVA, 2010, p. 101-102, grifos nossos)

<sup>14</sup> “Estudos realizados sobre currículo, a partir dos anos 1960, destacam a existência de vários níveis de Currículo denominados: formal, real e oculto, classificação que nos auxilia na identificação da distinção entre a teoria e a prática curricular. [...]”

Neste estudo denominaremos o primeiro e o segundo níveis de currículo (formal e real) como ‘currículo manifesto’, uma vez que estes podem ser identificados em documentos escritos tais como: legislações, Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Ensino, Planos de aula, entre outros e; currículo oculto, que é para nós o mais importante, pois nele se revelam as práticas pedagógicas que, muitas vezes, contradizem aquilo que está expresso no currículo manifesto.” (GONZÁLEZ, CASTRO, 2015, p. 8-9)

Silva (2010) também utiliza similar binômio, ao se referir a “instâncias culturais mais amplas” (p. 139): “Na medida em que não têm um currículo *explícito*, tampouco poderíamos dizer que têm um currículo *oculto*” (p. 140, grifos nossos).

ideias de atividades para turma com idade de três anos, respeitando os eixos norteadores “interações e brincadeiras”, está no cerne deste primeiro objetivo específico, que visa *propor atividades que respeitem a especificidade da Educação Infantil, pautadas pelos princípios de uma pedagogia crítica como a da EDH*.

De acordo com a LDB/1996, em seu 29º artigo,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *complementando a ação da família e da comunidade* (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Ao contrário dessa relação de complementaridade, o que observamos frequentemente entre educadores/as e famílias é uma relação tensa: “Há muitas queixas quanto a não valorização da escola [e da creche] pública, não participação dos pais nas atividades realizadas pela escola, não colaboração desses com as propostas dos professores” (CHAGAS, PEDROZA, 2015, p. 7).

Sobre essa relação no contexto de creche, Didonet (2001, p. 17) assinala:

Na prática, a relação de complementaridade não é tão simples. Primeiro porque se refere ao conteúdo da educação e do cuidado, e não a aspectos administrativos da instituição. Em segundo lugar, porque ambos precisam de tempo para uma mínima interação. Há situações de isolamento, ora geradas pela creche, ora geradas pela família.

As precariedades têm aqui também seu reflexo: a falta de formação inicial e continuada críticas impacta o olhar dos/as profissionais para as práticas familiares, colaborando para construir uma visão muitas vezes preconceituosa para sua cultura; a não promoção de um ambiente minimamente democrático pelas políticas públicas de muitos municípios – que restringe a participação de famílias e comunidade a eventos esporádicos (como festas de aniversário e “apresentações” das crianças, por exemplo) e reuniões bimestrais, além da entrega e retirada diária dos bebês e das crianças pequenas – acentua esse *isolamento*.

Ora, para uma educação em e para os direitos humanos, é preciso também reconhecer a importância da dimensão afetiva nas relações que começam no ambiente da educação formal:

Reencontrar hoje o sentido de solidariedade, restabelecer com as crianças e jovens [com as famílias, com a comunidade] laços de caráter afetivo, ético, social e político, exige de nós uma reflexão e uma revisão sobre o papel que temos desempenhado e que estaríamos dispostos e disponíveis a desempenhar neste momento (BAZÍLIO, KRAMER, 2006, p. 110).

É preciso também compreender que “A identidade da escola [e da creche] é algo que se constrói historicamente e sua realidade pode ser modificada pela ação coletiva da comunidade” (CHAGAS, PEDROZA, 2015, p. 5).

Ressaltar a importância dessas considerações na “ação-reflexão-ação” diária (FREIRE, 2011, *passim*), de trazê-la significativamente para o currículo oculto e manifesto é o segundo objetivo específico deste trabalho<sup>15</sup>, que propõe ***refletir sobre as relações dessas instituições educativas com famílias/comunidade***.

Em “Educação em direitos humanos e formação de professores(as)”, Candau *et al* afirmam:

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos(as) professores(as), por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores(as) têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos mesmos (CANDAU *et al*, 2014, posição 174, livro digital).

Essa formação *empodera* educadores e educadoras na exigência de mudanças urgentes em ambientes precários como o de tantas creches. É com base reflexiva crítica, no conhecimento da legislação da educação, de diretrizes, parâmetros, de uma cultura das infâncias que se pode procurar implementar práticas cidadãs, que também se coloquem como processos de luta por condições materiais e imateriais dignas.

Inúmeras vezes, observar a educação em creche é perceber que ela está muito marcada por formação inicial insuficiente, em desacordo com a LDB/1996 e a Lei 12.796/2013, e formação continuada quase sempre inexistente. Marcada pela ausência de um projeto educacional de qualidade para as infâncias nos municípios e, portanto, sem tempo para horas de trabalho pedagógico coletivo. Marcada pelo paradigma da creche no Brasil que “com servicinhos, jeitinhos e massinha vai contrapondo a educação infantil à profissionalidade” (KRAMER, NUNES, 2007, p. 439).

Em oposição a essa realidade e nas “brechas do possível”, ***propor, realizar e analisar atividade de formação coletiva com profissionais de creche*** compõe este objetivo específico.

Como parte da pesquisa desenvolvida a partir de tais pressupostos, apresento aqui a monografia que foi estruturada em introdução, três capítulos e considerações finais. No

---

<sup>15</sup> Lamento que não tenha sido possível propor uma ação interventiva centrada nesta questão.

primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica, organizada em “Educação e direitos humanos”, “Educação (infantil) em direitos humanos” e “A creche”.

No segundo capítulo, discorro sobre a metodologia utilizada no processo de pesquisa que envolve esta monografia e trago algumas considerações sobre as entrevistas realizadas.

Em seguida, no terceiro capítulo, trago as propostas de ações interventivas, bem como análise da realização de uma delas (oficina de bonecas negras com profissionais de creche). Encerrando, apresento as considerações finais, onde faço algumas reflexões sobre as relações entre ações mais localizadas e políticas públicas para as infâncias na implementação de uma prática educativa como a da EDH.

## CAPÍTULO I

### SOBRE TERRENOS E HORIZONTES

#### Educação e direitos humanos

Entendo<sup>16</sup> que falar de educação em e para os direitos humanos pressupõe um ponto de vista sobre educação e também sobre direitos humanos, porque há, para ambos, distintas posições ideológicas<sup>17</sup> das quais se pode partir e, portanto, convém que elas estejam esclarecidas *a priori*. Como sublinha Candau (2007, p. 408), “é importante identificar a matriz predominante em cada proposta e, principalmente, fazer opções claras sobre em que horizonte se pretende caminhar”.

O horizonte em que aqui opto por caminhar está onde se encontram as teorias pedagógicas de Paulo Freire, expostas sobretudo em “Pedagogia do oprimido” (1974/2011). Portanto, este trabalho tem como pressuposto a contraposição a uma forma de fazer educação “bancária” para que não se desdobre em mais opressão, para que vislumbre uma educação cidadã, emancipadora, comprometida com a reflexão e a mudança: “Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 2011, p. 102).

A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade (FREIRE, 2011, p. 43, grifos do autor).

Para Paulo Freire, tratar de uma educação emancipadora é tratar de protagonismo. A educação que liberta, que é “ser mais”, que é também processo de conscientização dos sujeitos, se faz *com* o educando. Ou seja, este é sujeito do processo educativo. Esse princípio de educação proposto por Freire converge com a noção de direito desenvolvida pelo Direito Achado na Rua<sup>18</sup>, conforme fala do professor José Geraldo de Sousa Junior<sup>19</sup>:

Enquanto proposta teórica, o Direito Achado na Rua, de acordo com o enunciado de sua formulação, proposto por Roberto Lyra Filho, lida com o sentido corrente, mesmo cientificamente, proposto para a definição do direito, isto é, um sistema normativo, dotado de sanção e de coação formalizadas e

<sup>16</sup> A partir do texto de Oliveira (1998), em que o autor retoma Wright Mills, reconheço a importância de “exercitar a imaginação criadora, a atenção com a linguagem, recusando a afetação e o hermetismo” e faço uso da primeira pessoa do singular quando ela parece mais adequada.

<sup>17</sup> “Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos.” (ORLANDI, 2015, p. 7)

<sup>18</sup> “[...] definição problemática e dialética em seus pressupostos, segundo a qual, o direito é ‘modelo avançado de legítima organização social da liberdade’ (Lyra Filho, 1982: 121)”. (SOUSA JUNIOR, 2011, p. 17-18)

<sup>19</sup> Disponível em <https://youtu.be/1zOhxb7WyVg>. Acesso em: 12 de setembro/2015.



institucionalizadas, que corresponde ao monopólio estatal de produção e de circulação do direito.

Para o Direito Achado na Rua, embora se reconheça o papel do Estado na declaração do direito, o entendimento é de que o Estado apenas o declara, entretanto o direito emerge, surge da sociedade e não se esgota na enunciação legal que o Estado produz. Isto é, continua a haver direito além da lei, fora da lei e mesmo contra a lei. Por isso, o Direito Achado na Rua trabalha com esta convicção da existência de direito noutros espaços sociais, por isso ditos espaços plurais em que há a produção concomitante, competitiva, conflitante de mais de um ordenamento jurídico.

É, então, também uma questão central dessa visão crítica do direito o protagonismo dos sujeitos. Nessa mesma direção, sobre a noção de direitos humanos, procuro evitar uma concepção que os coloque como algo solene e distante das sociedades, pré-formatado em “gerações”, uma espécie de “passo a passo” estabelecido pelo pensamento moderno ocidental<sup>20</sup>. Reivindico também assim, para os direitos humanos, a noção de processo, de luta pelo acesso mais justo e igualitário “aos bens materiais e imateriais que fazem com que a vida seja digna de ser vivida” (HERRERA FLORES, 2009, p. 13, tradução nossa)<sup>21</sup>.

Em consonância, portanto, com o pensamento de Freire e Sousa Junior e segundo ideias de Herrera Flores, nesta pesquisa tento partir de “uma nova perspectiva dos direitos humanos como processos institucionais e sociais que possibilitem a abertura e consolidação dos espaços de luta pela dignidade humana” (HERRERA FLORES, 2009, p. 13, tradução nossa)<sup>22</sup>.

### **Educação (infantil) em direitos humanos**

Em segundo lugar, é importante localizar a concepção de educação em direitos humanos propriamente dita. Neste trabalho, ela é entendida, conforme o pensamento de Magendzo (2003, p. 23), como uma “uma das expressões mais concretas e tangíveis da pedagogia crítica” (tradução nossa)<sup>23</sup>. Sousa (2015, p. 14) expõe uma definição de educação em direitos humanos desse autor:

Nesta definição ampla da EDH, ele apresenta os elementos fundamentais que compõem o processo educativo: 1. prática voltada para a promoção e defesa dos direitos humanos; 2. os educandos (indivíduos e povos) são sujeitos de direitos; 3. processo de formação voltado para as diferentes dimensões da educação; 4. conteúdo programático inclui princípios, valores, mecanismos e

<sup>20</sup> “De fato, ao se perguntar se o fundamento dos direitos humanos está situado em um plano místico ou natural, imanente à condição humana, ou de modo contrário realiza-se em um plano social, condicionado ao ambiente político e cultural no qual os homens e mulheres estão inseridos, parece difícil não indicar a segunda opção.” (SOUSA JUNIOR, SOUSA, 2015, p. 7)

<sup>21</sup> “[...] los bienes materiales e inmateriales que hacen que la vida sea digna de ser vivida.”

<sup>22</sup> “[...] una nueva perspectiva de los derechos como procesos institucionales y sociales que posibiliten la apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana.”

<sup>23</sup> “Podemos afirmar sin ninguna duda que la Educación en Derechos Humanos es una de las expresiones más concretas y tangibles de la pedagogía crítica.”

instituições específicas; 5. reconhece uma vinculação direta entre os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento.

Sabe-se que esse campo – o da educação em direitos humanos – é recente (CARDOSO, 2009, p. 1). No Brasil, conta, conforme Sousa (2015, p. 16), com o pioneirismo de Vera Candau<sup>24</sup>. Ela nos fala da importância de “articular igualdade e diferença” como “uma exigência do “nosso momento”<sup>25</sup>:

Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAU, 2007, p. 399).

Candau também nos fala da importância de ir afirmando a EDH, desenvolvida mais largamente em âmbitos de educação não formal, em processos escolares e sobre elementos que a compõem: “formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o ‘nunca mais’, constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos” (CANDAU, 2007, p. 405).

Também fundamenta teoricamente este trabalho a bibliografia própria do curso de especialização do qual ele é parte. Tais textos foram desenvolvidos por seus docentes, num caminho de tematização crítica sobre o ambiente escolar, sobre os “sujeitos da diversidade

<sup>24</sup> Nas palavras de Sousa (2015, p. 16), Vera Candau é “Autora de numerosos livros sobre educação, direitos humanos e cidadania, [e] tem sido a estrela-guia dos educadores brasileiros comprometidos com a proposta da EDH”.

<sup>25</sup> O momento da escrita desta pesquisa, é importante contextualizar, é marcado, no Brasil e em outros países, por ameaças a direitos já enumerados em dispositivos legais. Direitos trabalhistas, crescente possibilidade de redução da maioria penal, entre outros projetos de lei que representam retrocessos claros e de implicações gravíssimas, são, neste momento, defendidos por setores conservadores do Congresso Nacional fortemente ligados às elites financeiras do país.

José Murilo de Carvalho, autor de quem divirjo sobretudo em algumas escolhas lexicais, mas que penso aqui valer a pena citar, trouxe, em 2001, a seguinte análise do contexto sociopolítico brasileiro: “No entanto, a falta de perspectiva de melhorias importantes a curto prazo, inclusive por motivos que têm a ver com a crescente dependência do país em relação à ordem econômica internacional, é fator inquietante, não apenas pelo sofrimento humano que representa de imediato como, a médio prazo, pela possível tentação que pode gerar de soluções que signifiquem retrocesso em conquistas já feitas” (CARVALHO, 2014, p. 14). Retrocesso a que agora assistimos, embora muitos/as de nós não de braços cruzados, e para os quais autores como Wallerstein (1994) vêm buscando explicações, que aqui podemos também considerar, nas “agonias do liberalismo”.

Faço esse longo parêntese para defender que o fundamento do “direito à esperança” (CANDAU, 2014) neste “nosso momento”, pode se fazer mais vivo justamente por concepções que reconheçam que o direito “não se esgota na enunciação legal que o Estado produz. Isto é, continua a haver direito além da lei, fora da lei e mesmo contra a lei”, como nos diz o professor José Geraldo de Sousa Junior no vídeo supracitado; pode se fazer mais vivo justamente na “reinvenção dos direitos humanos” (HERRERA FLORES, 2009).

Em entrevista à revista Cult (disponível em <http://revistacult.uol.com.br/home/2015/09/temos-que-pensar-o-lugar-de-corpos-movendo-se-livremente-dentro-de-uma-democracia-diz-judith-butler/>, acesso em 02 de outubro/2015), a filósofa Judith Butler, ao comentar a tentativa desses mesmos setores conservadores de restringir o conceito de família ao heteronormativo, nos lembra que “Neste sentido, eles não estão definindo nada, apenas usando o poder da definição legal enquanto obstrução”.

cultural e da desigualdade social”, sobre aspectos da legislação da educação no Brasil, sobre o “tornar-se humano e os direitos humanos”, sobre a “educação ambiental e cidadania planetária”, sobre os problemas históricos, conceituais e de aplicação dos direitos humanos e da EDH, sobre os direitos humanos, a cultura de paz e o currículo, sobre os direitos humanos no projeto político-pedagógico e no material didático.

Mais que constar ou referenciar esta pesquisa, esses textos são parte indivisível de sua construção, compõem o pensamento que foi se desenvolvendo para se chegar a ela e para as reflexões que nela foram se desenvolvendo. Cada um desses temas está interligado, implícita ou explicitamente, ao que aqui se propõe, a exemplo do que é dito por Pedroza e Chagas (2015, p. 9, grifos nossos):

*A implementação da educação para os direitos humanos passa por um movimento de afirmação do direito de todos/as à educação e por uma denúncia às suas violações. Isso significa reconhecer a EDH para além do ensino de leis, direitos e deveres. Esse ensino é muito importante, porém efetivar uma educação em e para os direitos humanos significa reconhecer a responsabilidade de cada membro da escola em construir o aprendizado da vivência democrática, além de estar aberto para aprender com ele.*

Para embasar mais especificamente a educação *infantil* em direitos humanos, a referência está em Clodoaldo Meneguello Cardoso, coordenador do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OEDH) da Universidade Paulista (Unesp) em Bauru/SP, que vem falando em congressos, escrevendo textos e incluindo a Educação Infantil, em conjunto com os/as participantes, no projeto “Cultivando direitos humanos na Educação Básica”<sup>26</sup>. Há questionamentos feitos por ele bastante caros a este trabalho:

*Que atividades podem estimular nas crianças a vivência dos valores fundamentais da convivência humana, visando uma consciência explícita deles? Que práticas pedagógicas podem ajudar, já na idade infantil, a construção da cidadania, sem considerá-la apenas como etapa de preparação para a cidadania adulta? Se se pretende que seja uma cidadania ativa e coletiva, como desenvolver nas crianças a participação em decisões e o empoderamento enquanto grupo? (CARDOSO, 2009, p. 2, grifos do autor).*

Esses questionamentos se revelam fundamentais na vivência da prática da educação em creche, precisam ser retomados a todo tempo na “ação-reflexão-ação” da práxis<sup>27</sup> diária (FREIRE, 2011; 2012) pois pressupõem uma concepção de bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos e desejos, visando a construção da educação cidadã e emancipadora da EDH.

<sup>26</sup> Vídeo do projeto disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-u7uoMcE3sE>. Acesso em 13 de agosto/2015.

<sup>27</sup> “Não há palavra verdadeira que não seja práxis.” “Palavra ação = Práxis.” (FREIRE, 2011, p. 107)  
reflexão

### A creche

Para falar nomeadamente em creche, busco referência em autores/as da educação, especialmente em Sonia Kramer, coautora, entre outros tantos livros, de “Infância, educação e direitos humanos” (2003/2006) – fundamental para este trabalho – que vem desenvolvendo, juntamente com todo o Grupo Infoc: Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura, atuante desde 1992 (KRAMER *et al*, 2013, p. 10), vasto e fundamental trabalho com, sobre e para a Educação Infantil: “Tenho defendido que todo projeto educacional precisa atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças” (BAZÍLIO, KRAMER, 2006, p. 54).

Em textos que sintetizam projetos de autoria de Kramer e outros de seus membros, organizados em “Educação Infantil: formação e responsabilidade” (KRAMER *et al*, 2013), é possível buscar fundamentação teórica que parte de contextos de pesquisa sobre a Educação Infantil. Esses projetos não se limitam, como não é raro acontecer, à pré-escola, falando constantemente da creche em diversos municípios e permitindo encontrar respaldo na “diversidade que marca todos os grupos humanos, mas pensando também em quanto eles têm em comum” (KRAMER, NUNES, 2007, p. 452), em passagens com tristes descrições como:

Nas instituições observadas (Kramer, 2009), havia muitos conflitos e limites colocados pelos adultos que cerceavam as interações. A equipe se angustiou por não ver crianças brincando e sim restritas a conversar ou cantar, sem poder dançar, correr ou se encostar umas nas outras. Havia professoras dedicadas e que planejavam o dia a dia e as atividades, mas muitas tinham um modo ríspido ou até rude de lidar com as crianças. Foram observados castigos, gritos, brigas, raiva, impaciência, humilhações, mau humor, desânimo, descaso, cansaço. Creches ou escolas com espaço amplo e outras deterioradas, salas trancadas com cadeados. [...] Preconceitos contra a criança, desconhecimento da sua alteridade, imposição de norma sem explicação, esquecimento do seu nome pelas professoras. Mas foram observadas contradições: controle do corpo infantil, moralização, constrangimento, ironia ou deboche, e também atenção, carinho, amizade e riso (Kramer, 2009) (KRAMER *et al*, 2013, p. 14-15).

A partir dessas observações, realizadas nestes campos de pesquisa, podemos retomar os pressupostos de Freire (2011) e de Cardoso (2009) para destacar o imperativo de uma educação “bancária”, para falar da urgência da construção de uma educação cidadã *com* bebês e crianças pequenas, não numa perspectiva “etapista”, mas considerando os sujeitos de direitos e desejos, produtores/as de cultura que são. Hoje.

Por fim, considero que pode ser um exercício válido para esta fundamentação teórica retomar os componentes citados por Candau (2007), contextualizando-os, impregnando-os do *impuro*, na palavra de Herrera Flores (2009), na creche, como nestas ou em outras relações que

caminhem em semelhante direção: (i) “formar sujeitos de direito”, ou seja, compreender bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos e desejos, produtores e produtoras de cultura, e ajudar a promover essa visão na prática diária, entre toda a comunidade da creche; (ii) “favorecer processos de empoderamento”, especialmente, a meu ver, entre as/os educadores/as, que, assim como esse espaço, vêm sendo historicamente subalternizados; e (iii) “educar para o ‘nunca mais’” da “roda dos expostos”<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> “Esse dispositivo era uma caixa cilíndrica, da qual foi retirada metade da superfície lateral. A caixa era acoplada a um eixo giratório e instalada no muro de uma Santa Casa de Misericórdia.

Para expor uma criança, bastava acionar uma campainha. Em resposta a esse toque, um funcionário da instituição girava a roda até a metade aberta ficar voltada para o lado externo. [...]

Esse procedimento, desde o início, tornou-se um dos focos de mortalidade infantil da época por causa das precárias condições de atendimento e pela quantidade de crianças recebidas.”

“Inventada na Europa Medieval, a Roda dos Expostos foi trazida para o Brasil em 1726 e manteve-se em atividade até 1950.” (ABRAMOWICZ *et al*, 2006, p. 19)

É entendido que se fala, em EDH na América Latina, com “nunca mais”, sobretudo de governos ditatoriais. Outros “nunca mais”, contudo, podem ser tomados como referência e, nesse sentido, a roda dos expostos é simbólica, podendo ser exercício para questionar no currículo da creche as *relações de poder* (como Silva (2010) diz ser *sempre* necessário para uma visão que possibilite a *desconstrução* em lugar de novas formas de perpetuar o mesmo).

## CAPÍTULO II

### PERCURSO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

Antes de proceder ao detalhamento que aqui se pressupõe, é preciso explicitar a posição crítica em que nesta pesquisa *tentei* manter, o que procuro fazer localizando em Zaneti (2014, p. 12) a citação de Capra (1982, p. 226) sobre o pensamento ocidental e seu desdobramento em uma “visão cartesiana do mundo” e uma “ciência reducionista”:

[...] a visão cartesiana do mundo tem exercido uma influência poderosa sobre todas as ciências e, em geral, sobre a forma de pensamento ocidental... Em consequência dessa avassaladora ênfase dada à ciência reducionista, nossa cultura tornou-se progressivamente fragmentada e desenvolveu uma tecnologia, instituições e estilos de vida profundamente doentios.

Nesse sentido, é importante também evidenciar previamente a concepção de Wright Mills citada por Oliveira (1998, p. 18), de que “cada qual possa ser também ‘seu próprio teórico e seu próprio metodólogo’”, com fundamento em “autores expressivos que semearam o terreno para nós”.

O primeiro momento a ser destacado nesta monografia é, portanto, a investigação desse “terreno”: com revisão bibliográfica que constitui sua fundamentação teórica. A construção desse arcabouço somente foi possível com a “costura” de textos autores de diferentes áreas do conhecimento. Trata-se aqui de lidar com o recente – educação em direitos humanos – e o ainda mais recente – educação *infantil* em direitos humanos – em um lugar da educação que vem historicamente sendo tratado como secundário: a creche.

Em seguida, cabe citar aqui as entrevistas semiestruturadas realizadas com profissionais com experiência em Educação Infantil em creche, que ampliam o olhar para esse panorama. Também somo aos dados construídos com tais entrevistas minha vivência profissional na função de educadora infantil, na “consonância entre pesquisa e biografia” de que fala Oliveira (1998, p. 19).

Esse percurso de pesquisa qualitativa contou com os questionamentos de Demo (1998), quanto à busca de um “equilíbrio entre forma e conteúdo”. Convém, portanto, (i) “destacar a intenção própria da pesquisa qualitativa, que é perseguir faces menos formalizáveis dos fenômenos, às quais damos o nome de qualidade” (p. 92); (ii) retomar a ideia de que “Todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto também material, temporal, espacial” (p. 92); e de que (iii) “*qualidade é sobretudo participação*, se aceitarmos que a história participativa seja aquela que mais próximo chega de uma sociedade desejável” (p. 93, grifos do autor).

### **Método na construção e análise das ações interventivas**

A partir da visão então construída de um contexto de precariedade em que se encontram crianças, profissionais, famílias e comunidades de um sem número de creches públicas no Brasil, da necessidade de práticas como as da EDH nestas instituições, seleciono nesta monografia, da co-construção com outras profissionais da Educação Infantil, ideias de atividades que, respeitando seus eixos norteadores – interações e brincadeiras (BRASIL, 2010) – busquem promover uma prática reflexiva da *igualdade na diferença* em creche.

Para esse procedimento, conto como referência com uma das entrevistas semiestruturadas citadas, de profissional que participou da elaboração dessas ideias e reflexões (roteiro no apêndice C).

Outro movimento de intervenção é o da busca por promover uma atividade de formação crítica coletiva (oficina) com profissionais de creche. Para análise e discussão dos resultados, referencio-a com (i) meu relato enquanto participante da oficina – segundo as dimensões propostas por Vianna (2003), uma observação aberta, participante, não sistemática, *in natura*, auto-observação e observação de outros –; com (ii) entrevista semiestruturada com profissional que também dela participou (roteiro no apêndice D), e com (iii) registros fotográficos (apêndice A). A oficina também está documentada por meio de fichas preenchidas pelas participantes (apêndice F).

#### **2.1 Algumas considerações sobre as entrevistas**

Do conhecimento de um panorama mais geral da creche pública no Brasil, construído a partir de pesquisa bibliográfica (KRAMER, NUNES, 2007; CAMPOS *et al*, 2011; *et al*) e da minha própria experiência, procurei elencar elementos para roteiros de entrevistas semiestruturadas (apêndices C e D) com profissionais com atuação na Educação Infantil em creche, a fim de ampliar/fundamentar essa visão.

Para a transcrição, foram utilizados como referência considerações e parâmetros abordados por Manzini (FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA, 2006-2009). Ele enfatiza a importância de, sempre que possível, entrevistas semiestruturadas (ou não estruturadas) sejam realizadas e transcritas pelo/a próprio/a pesquisador/a, em um movimento de três momentos: construção do roteiro, realização da entrevista em si e transcrição.

Manzini também fala da importância de explicitar os critérios selecionados para a transcrição, o que, nesta pesquisa, faço no apêndice E. As transcrições completas não constam

nos anexos para que, de forma alguma, promovam a identificação das entrevistadas: estão restritas à documentação da pesquisa.

A seguir, a partir de algumas categorias selecionadas tanto da consonância entre os dois roteiros quanto dos dados coletados, encontram-se algumas considerações das entrevistadas que ajudam a lançar esse olhar.

### **Condições de trabalho**

Ao serem questionadas sobre as condições de trabalho, ambas as entrevistadas ressaltam condições precárias, em grave consonância com as pesquisas de Kramer e Nunes (2007) e Campos *et al* (2011), acima mencionadas.

Uma delas relata problemas quanto à estrutura física, com espaços que não suportam a quantidade de bebês e crianças pequenas, possibilitando acidentes, e falta de condições materiais também nos espaços de uso das profissionais (refeitório e banheiro). A segunda entrevistada utiliza a palavra “péssimas” para a descrição e cita o problema de falta de materiais (para atividades com artes plásticas, por exemplo).

### **Formação continuada e tempos de trabalho pedagógico coletivo**

“Não tem”, “Não tinha”. Essas são as respostas das entrevistadas. Uma delas faz referência a um curso pós-atribuição “bem superficial”, “por pouco tempo”, diz que “como era uma exigência de Ensino Médio para trabalhar na creche, acredito que poderia ter sido uma preparação mais aprofundada”. A outra afirma que “quando há algum curso ou alguma palestra é em horário de serviço e o educador não é liberado porque vai atrapalhar o atendimento à criança”.

Candau (2014, posição 871, livro digital) ressalta que “Não parece haver dúvidas quanto à importância, e mesmo indispensabilidade, da formação continuada de professores(as)” e que “Os argumentos em favor dessa formação são muitos e de natureza variada”. Entre eles, a autora coloca o tipo de formação promovido nos cursos de licenciatura. Em contextos em que dos/as profissionais responsáveis pelos bebês e crianças pequenas sequer é exigida essa formação inicial mínima (violação contra a qual é necessário lutar), práticas de formação continuada consistentes seriam, no mínimo, ainda mais bem-vindas.

Uma das entrevistadas ainda relaciona, de maneira crítica, essa precariedade da condição do/a educador/a a uma visão assistencialista da instituição creche: “é uma visão de cuidados, que foca muito isso e não dá ênfase à parte pedagógica”. De fato, como ressaltam Barros *et al* (2013, p. 57):



A exigência ou não de formação dos profissionais para atuar com as crianças está inteiramente ligada a uma concepção de atendimento. A formação da identidade profissional está associada à formação de uma identidade institucional.

### **Construção da cidadania e respeito à diversidade**

Respondendo sobre a garantia de práticas que levassem à construção da cidadania e do respeito à diversidade e sobre projetos pedagógicos desenvolvidos para uma educação cidadã e emancipadora, as respostas são, novamente, sobre ausências.

As duas entrevistadas ressaltam que atividades de qualidade dependem de iniciativas individuais, que tendem a ficar isoladas: “[...] se o educador tiver um pouco de interesse ele consegue fazer um trabalho legal, porque ele consegue envolver as crianças”, “Às vezes, a gente até queria ampliar nossos projetos, mas a gente sempre tinha a dificuldade de as pessoas não terem interesse também”.

Uma delas relaciona a questão também à formação continuada: “Se o profissional fosse mais aperfeiçoado, ele conseguiria fazer uma prática mais viva. Mas hoje eu acho que não tem muito esse olhar pra essa prática, não. Não tem. Infelizmente”, o que leva novamente à lembrança de Candau (2014, posição 159, livro digital):

Como bem o mostram estudos e pesquisas recentes na área, os(as) professores(as) são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados(as) à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social.

Em outras palavras, a construção da cidadania e o respeito à diversidade de que falamos passam necessariamente pelo fazer *com* o educando, como diz Freire (2011), e pelo fazer *com* o educador e *com* a educadora.

### **Gestão democrática**

[...] a gestão da creche não era democrática e um dos fatores que eu acredito que contribua pra ela não ser democrática era a questão do cargo da direção ser cargo comissionado, que é uma coisa que está relacionada ao governo atual. [...] Então, não tinha Conselho, por exemplo, que é uma coisa que seria uma autonomia maior para os pais terem acesso na tomada de decisões. [...] Nem nós, enquanto educadoras, muitas vezes não participávamos. Quer dizer, quase nunca a gente participava de nenhuma decisão que era tomada, a gente só seguia as ordens. Então, assim, não tinha autonomia, gestão democrática, essas coisas [da] legislação, essas coisas que nós, enquanto educadoras, temos direito. Enquanto educadoras, como profissionais da educação [...] teríamos esse direito. Só que na prática não era assim que funcionava. Nem em relação à questão de gastos mesmo. [...] às vezes tinha aquela coisa de sugerir. “[Como] a gente pode usar esse dinheiro?” A gente dava sugestões, mas era só pela questão de ter a sugestão [...].

Essa é a fala de uma das entrevistadas sobre a sua experiência, que encontra consonância na da outra educadora, quando esta associa a gestão não democrática de sua vivência a uma concepção assistencial da educação em creche, com decisões “unilaterais”.

Não é sem muitos motivos que Nunes e Kramer (2013, p. 37) apontam como um dos aspectos que necessita de “atenção urgente na agenda das políticas públicas municipais [...] processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches”.

Também não é sem muitos e importantes motivos que Pedroza e Chagas (2015) tanto salientam ao longo de seus textos a “construção de possibilidades de efetivação da democracia na escola e da qualidade da educação, por meio do diálogo na construção do PPP [projeto político-pedagógico], coletivamente, no cotidiano da escola” (CHAGAS, PEDROZA, 2015b, p. 1).

### **Mudanças ocorridas e necessárias**

Uma das educadoras refere-se a mudanças ocorridas por meio de lutas das educadoras. A outra entrevistada fala do aumento da presença de profissionais mais conscientes sobre o papel da creche. Mas as duas não são apenas *unânimes*, mas *bastante enfáticas* ao afirmar que, a partir de suas vivências em creche, a necessidade mais urgente que enxergam é a mudança de uma visão assistencialista para uma educacional: “Principal é lembrar que a creche é um direito da criança. [...] Ela não é assistencial. Porque a gente vê muita teoria que a primeira infância não é só o cuidar, é o cuidar e educar, só que na nossa prática a gente sabe que não é assim”, “Principal mudança [...] é passar a ser olhada como um lugar que é educacional, não só de cuidados. É o que mais se fala hoje em dia [...]”, como falam Leite Filho e Nunes (2013, p. 81), por exemplo:

Os aspectos relativos à natureza multissetorial do atendimento à criança demandam a realização de abordagens coordenadas e coerentes, em nível local, para a creche e a pré-escola que garantam o desenvolvimento integral das crianças.

## CAPÍTULO III

### CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO COLETIVA

#### Ações interventivas

Convém lembrar novamente que esta pesquisa tem como objetivo geral propor reflexões e ações possíveis para trabalhar com educação em e para os direitos humanos, cidadania e diversidade. O primeiro e o terceiro objetivos específicos, por serem “propostas de superação do problema central em estudo” (SOARES, PULINO, 2015, p. 10) ajudam na organização da descrição das ações interventivas e são, portanto, retomados a seguir.

Ressalto novamente que todos eles – atividades com as crianças, relação com as famílias e comunidade, formação dos/as educadores/as – não estão assim, separados, em seu contexto; tal divisão é feita e retomada ao longo deste texto por questão de organização. A educação não precisa de mais dicotomias, ao contrário, é urgente que busquemos superá-las. Talvez seja um exercício válido emprestar as noções de *integralidade, indivisibilidade e interdependência* das concepções mais críticas de direitos humanos (abordadas por Sousa Junior e Sousa, 2015, p. 14-15) para um olhar para os sujeitos da creche: crianças, famílias e comunidade, educadores/as infantis e demais funcionários/as são partes de um todo que necessita ser pensado fora da ideia de *isolamento* evidenciada por Didonet (2001, p. 17).

#### Propostas de atividades com as crianças

O entendimento da educação em direitos humanos como processo (PEDROZA, CHAGAS, 2015, p. 7) evidencia a importância de salientar que “Não se trata de momentos estanques ou sequenciais, porém, pode-se afirmar que a educação em direitos humanos, na escola [e na creche], entra quase que naturalmente pelo portal da tolerância” (CARDOSO, 2009, p. 4). Entra pelo “portal da tolerância” construído no cotidiano; e não pode ser tratada com verdade no currículo manifesto se não for pressuposto do currículo oculto (GONZÁLEZ, CASTRO, 2015, *passim*)<sup>29</sup>. Assim, incluir a EDH na “ação-reflexão-ação” diária é prerrogativa para uma prática reflexiva, coerente, pautada por princípios

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade,

---

<sup>29</sup> “Porquanto, se o professor não for a prova viva da cidadania, ou seja, a prova de que educação leva à cidadania, incluindo-se aí obviamente a dignidade salarial, não tem como contribuir para a formação da cidadania do aluno.” (DEMO, 1998, p. 100)

da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Contudo, algumas ideias podem, se consideradas adequadas para um contexto específico, ser tomadas como referências válidas, mas para serem desconstruídas e reconstruídas para a “situação”, se forem possíveis em uma prática que é *com* e não *para* as crianças pequenas. Sobre a noção de contexto de atuação, convém aqui lembrar Freire (2011, p. 141, grifos do autor):

Sendo os homens seres “em situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão.

Abaixo estão elencadas algumas dessas ideias, pensadas para crianças de três anos e *co-construídas com profissionais da Educação Infantil em creche*, sempre referenciadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e relembando a importância desse momento – o da educação em creche – para a EDH, segundo Cardoso (2009).

**- Ideia A:** um dia pode ser escolhido para uma roda de conversa com a leitura de “Uma joaninha diferente” (MELO, 2012) e atividades de artes plásticas para a pintura de uma grande joaninha (previamente recortada) por cada criança: sem cores predeterminadas ou “bolinhas” impostas, como no caso da joaninha da história.

Esse é um exercício para educadores/as contra o adultocentrismo, pois surgirão muitas novas espécies de joaninhas nunca antes imaginadas<sup>30</sup>. É também uma prática que pode possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”, além de “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”, e promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de [...] artes plásticas [...]” (BRASIL, 2010, p. 25-27).

---

<sup>30</sup> A escritora Alicia Bayer diz que uma criança pequena “Deve saber que nunca acontecerá nada se pintar o céu de laranja ou desenhar gatos com seis patas”, no belo texto publicado no The Huffington Post (disponível em [http://www.huffingtonpost.es/alicia-bayer/que-debe-saber-un-nino-de\\_b\\_3955952.html](http://www.huffingtonpost.es/alicia-bayer/que-debe-saber-un-nino-de_b_3955952.html). Acesso em 14 de outubro/2015) e traduzido em <http://www.justrealmoms.com.br/o-que-uma-crianca-deve-saber-aos-4-anos-de-idade/>. Acesso em 14 de outubro/2015.

- **Ideia B:** roda de conversa e brincadeira em que, de olhos tapados, uma criança ou educadora tenta identificar a outra<sup>31</sup>, enquanto se fala da diferença dos cabelos, do nariz, do tamanho, entre outras. É importante lembrar a importância de desenvolver a “dimensão brincalhona da professora” (BRASIL, 2012, *passim*) para que esse seja um momento genuíno, que tenha a possibilidade de promover a percepção da diferença, mas também o riso de uma interação divertida.

Assim, “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais [...]” pode ser incentivado, bem como experiências que “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” e “Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 25-27).

- **Ideia C:** teatro de fantoches de “Menina bonita do laço de fita” (MACHADO, 2011). Alguns valores podem ser exercitados durante o preparo e a execução: o convite para outra turma assistir em conjunto, fantoches que sejam confeccionados com reutilização de materiais, entre outros.

Ao desenvolver tal atividade, é possível possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”, além do “relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de [...] teatro [...] e literatura” (BRASIL, 2010, p. 25-27).

- **Ideia D:** brincadeira de “toca do coelho” coletiva<sup>32</sup> – ao ser diminuído um lugar, ao invés de excluída da brincadeira, a criança senta-se junto com outra(s) crianças e educadora(s), de modo que todos/as “vencem” ao dividir. Para isso, é preciso trabalhar com espaços maiores que os normalmente utilizados na brincadeira “original”.

Isso pode ajudar a promover “o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”, além da “confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL, 2010, p. 25-27).

- **Ideia E:** projeto em que se desenvolva o tema “profissões” procurando não repetir a conduta de valorizar ainda mais os ofícios já valorizados historicamente e socialmente, e buscando ressaltar a

---

<sup>31</sup> Esta ideia foi desenvolvida por uma das educadoras que elaboraram as atividades, em um momento de criatividade.

<sup>32</sup> Brincadeira também conhecida como “coelho sai da toca”. A inspiração para a sua promoção surgiu na busca pelo termo “jogos cooperativos” na internet, quando surgiram referências como a encontrada em <http://educrianca.blogspot.com.br/2011/01/jogos-cooperativos.html>. Acesso em: 27 de setembro/2015.

importância de todos/as aqueles/as que constituem o ambiente da creche, numa prática que dê importância às pessoas que fazem parte da vida das crianças, em que as crianças sejam sujeitos e não “*vir a ser*” profissionais, adultos/as. Esse trabalho pode ser construído em conjunto com as/os profissionais da limpeza, da cozinha, do escritório da creche, de modo que juntos/as todos/as possam ir desenvolvendo a ideia de que por trás do alimento de cada refeição e da possibilidade de utilização de cada espaço há pessoas.

Todo esse processo tem potencial para possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”, tem potencial de incentivar “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social [...]” (BRASIL, 2010, p. 25-27).

É importante lembrar, em um movimento de esforço para superação da dicotomia educar/cuidar, que, embora não sejam aqui abordadas, fazem parte das experiências a serem garantidas, conforme as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 26), aquelas que “Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”, em relação não isolada, de igual importância com todas as outras.

### **Dinâmica de formação coletiva *com* educadoras/es**

Tendo em vista a ausência de tempo de trabalho pedagógico coletivo e a precariedade da formação continuada e, antes, a própria condição da educadora e do educador infantil de creche, foi idealizado um café da manhã com oficina de bonecas negras, com educadoras infantis e outras (ex-)funcionárias de creche, em 05 de setembro de 2015, uma manhã de sábado.

A oficina tem origem em questão evidenciada por Matos (2004): ausência de bonecas negras, desde as instituições de ensino às lojas de brinquedos. Como nos fala Silva (2010, p. 127-128), “É fundamentalmente através da representação que construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade”.

Para problematizar as relações de poder presentes na base dos processos de determinação dessas ausências, foram convidadas duas artesãs, que trabalham com bonecas Abayomi (e de pano) e costura em feltro.

As bonecas Abayomi já carregam em sua história a narrativa étnica e racial<sup>33</sup> e, portanto, de relações de poder. As bonecas de feltro foram especialmente pensadas, em co-construção com a artesã, para o questionamento pretendido. Foi necessário que ela encontrasse um molde de fácil confecção para possibilitar a oficina, fazendo testes e adaptações. Nesse percurso, criou Luísa, nome dado em conjunto comigo em referência à Luísa Mahin, “nascida na Costa Mina, na África, no início do século XIX” e “trazida para o Brasil como escrava”, mulher negra que “esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX”<sup>34</sup>.

Importa dizer que ao percorrer tais questões, procuramos não agir “por simples operação de adição”, entendendo que “Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-la”<sup>35</sup>, de buscar uma práxis crítica, que questione “as relações de poder que estão na base da produção da diferença”, no “privilegio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual” (SILVA, 2010, p. 102; 88).

Para viabilizar a prática, disponibilizei os recursos materiais necessários e trabalhei durante quinze dias, nos tempos entre atividade laboral e estudos, na preparação de moldes para as bonecas de feltro (apêndice A), o que aprendi com uma das artesãs, além dos alimentos para o café da manhã – que buscou colocar em questão a cultura nordestina, através da presença de sucos de cacau e cajá e do cuscuz típico da região (sugestões coletadas ao longo do meu convívio com pessoas que sentem saudades da sua origem e possibilitadas através de visita a “casa do Norte” e aprendizado culinário).

É importante ressaltar, para além da descrição de sua co-construção, que a oficina foi escolhida por ser uma forma de construção de conhecimento potencialmente diferente das tipicamente “bancárias”, no termo de Freire (2011), em que um/a fala e a todos/as os/as demais só é facultado ouvir e “receber os depósitos”. Teoricamente, ela está referenciada pelas

---

<sup>33</sup> “Abayomi é uma boneca de pele negra e estética afro, feita com materiais reaproveitados, retalhos de pano e malhas. Na técnica da Abayomi, não se usa cola ou costura, ou qualquer suporte interno (madeira, arame, etc.) somente retalhos superpostos e nós, assim é construída a modelagem. Na indumentária, fitas, bordados, restos de bijuterias e miudezas, definem o primoroso acabamento. Na expressão facial, propositalmente, não há demarcação de boca, nariz e olhos, para favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas e assim estabelecer uma comunicação subjetiva. Abayomi na língua Yorubá significa ‘meu presente’.

A boneca Abayomi foi criada pela artesã Lena Martins em 1987, tem como objetivo contribuir para o fortalecimento da autoestima da população afro-descendente e a eliminação do racismo.” Disponível em <http://www.bonecasabayomi.com.br/>. Acesso em: 12 de setembro/2015.

<sup>34</sup> Disponível em <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/17593-luisa-mahin>. Acesso em: 12 de setembro/2015.

<sup>35</sup> E de que “A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’” (SILVA, 2010, p. 87).

“oficinas pedagógicas em Direitos Humanos: espaço e tempo de formação” de Candau (2014), com suas “quatro dimensões”: “ver, saber, celebrar e comprometer-se”. Todo o evento é entendido também como uma oportunidade de convívio, com elaborações críticas, aprendizado coletivo e troca de afetos.

### 3.1 Encontro precioso

A oficina, como dito anteriormente, baseia-se nas dimensões propostas por Candau (2014), mas, para além dessas “técnicas”, há desejo de, na análise e discussão, “aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, *comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo*” (OLIVEIRA, 1998, p. 19, grifos nossos).

E se o tema da oficina e elementos do café da manhã realizados foram definidos pela problemática da *ausência*, é significativo falar da dinâmica co-construída começando pela *presença*, que não se limitou, como poderia ocorrer, à de educadoras infantis, ignorando a importância que as demais funcionárias da creche têm.

Além das duas artesãs e de mim, estiveram presentes três profissionais da cozinha, uma da limpeza e seis educadoras: duas levaram companhia – uma, a filha de 6 anos, outra, a sobrinha, de 11 – e as atividades puderam, assim, interessar e ser construídas por pessoas das mais diferentes idades.

Começamos tomando juntas o café da manhã. O momento proporcionou uma chegada acolhedora, repleta de conversas e abraços. Em seguida, uma das artesãs tomou a iniciativa de dispor os lugares em círculo para iniciarmos as atividades da oficina de bonecas. Foi um momento de quase magia, quando de bonitos cestos ela foi retirando sua arte: bonecas em que cada detalhe valoriza a *igualdade na diferença* daquelas que vêm sendo historicamente oprimidas, invisibilizadas – mulheres indígenas, mulheres negras. Feitio cuidadoso, cheio de intenção para que não venha a representar achatamento das características de diferentes povos.

O encantamento foi geral: as presentes pediram para pegar, abraçar, ver de perto as bonecas. A fala da artesã, de professora da Educação Infantil, despertou a empatia, o desejo de trocar experiências e saberes sobre a categoria profissional em outro município. E prosseguiu, contando sobre seu percurso de vida, apresentando a forma como encontrou nas bonecas indígenas e negras “instrumento de luta”.

Sua fala agradável e precisa nos lembrou o quanto é falha a formação inicial do/a profissional da educação na questão étnico-racial, nos lembrou que, ao não fazermos, também



nos posicionamos, o que encontra consonância nas palavras de Matos (2004, p. 9): “A escola [e a creche], em seu silêncio, [estão] permitindo a disseminação dos preconceitos raciais, gerando problemas psicológicos de rejeição, perda da autoestima, complexo de inferioridade e vergonha nas crianças negras em relação à sua raça”.

Prosseguiu com a leitura de dois poemas que todas ouviram com atenção e que opto por reproduzir na íntegra, pela importância que têm, e que a artesã carrega em suas falas, para o questionamento das relações de poder.

De Nayla Carvalho, na “Antologia poética pretextos de mulheres negras”, (In: FAUSTINO, SOUZA, 2013, p. 77), “Antes de saber do pente”:

Antes de saber do pente que penteia meu cabelo  
Procure saber da força de quem rege a minha cabeça  
Estude sobre a história daqueles que me antecederam  
Saiba o valor do sangue que percorre minhas veias

Antes de saber do pente que penteia meu cabelo  
Vá perguntar ao seu povo o que ele fez do meu  
Vai ouvir sobre miséria, genocídio e violência  
Ouça bem e não se esqueça, pois meu povo não se esqueceu

Antes de saber do pente que penteia meu cabelo  
Leia, veja, sinta e ouça o que ensinam meus irmãos  
E se estiver pensando em samba, futebol e Capoeira  
Somos grandes referências, mas não termina aí não

Antes de saber do pente que penteia meu cabelo  
Saiba que a luta segue e extinguirá a opressão  
Ao nos encontrar nos fóruns, consultórios, presidência  
Reprima seu preconceito, acostume-se à visão

Saiba: não é qualquer pente que penteia meu cabelo  
E não aceito qualquer nome para lhe dar definição  
Crespos são os fios que tranço, prendo, solto e não aliso  
Ruim é sua ignorância, duros os meus versos são

Da “Antologia de poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil”, de Esmeralda Ribeiro (In: BERND, 2011), “Ensinamentos”:

Ser invisível quando não se quer ser  
é ser mágico nato.

Não se ensina, não se pratica, mas se aprende.  
No primeiro dia de aula aprende-se  
que é uma ciência exata.

O invisível exercita ser “zero à esquerda”  
o invisível não exercita a cidadania.  
As aulas de emprego, casa e comida  
são excluídas do currículo da vida.

Ser invisível quando não se quer ser  
 é ser um fantasma que não assusta ninguém.  
 Quando se é invisível sem querer  
 ninguém conta até dez  
 ninguém tapa ou fecha os olhos  
 a brincadeira agora é outra  
 os outros brincam de não nos ver.

Saiba que nos tornamos invisíveis  
 sem truques, sem mágicas.  
 Ser invisível é uma ciência exata.  
 Mas o invisível é visto no mundo financeiro  
 é visto para apanhar da polícia  
 é visto na época das eleições  
 é visto para acertar as contas com o Leão  
 para pagar prestações e mais prestações.

É tanto zero à esquerda que o invisível  
 na levada da vida soma-se  
 a outros tantos zeros à esquerda  
 para assim construir-se humano<sup>36</sup>.

Nesse clima de tão fundamentais questionamentos, vieram as bonecas Abayomi. Ao nos estender a história – lembrando toda a dor – que se conta sobre mulheres africanas aprisionadas em navios negreiros para serem escravas em outros continentes, que fabricavam, a partir de pedaços de suas próprias roupas, bonecas com as quais as crianças podiam brincar e, quando necessário, esconder dos opressores em suas pequeninas mãos, a artesã confeccionou, simultaneamente, uma boneca Abayomi, aumentando o encantamento, reivindicado em seguida por cada uma no feitio de sua própria boneca. De suas próprias bonecas, no plural, pois a maioria produziu várias. Houve comentários sobre a intenção de levar a prática do feitio e a história para outros lugares, para espaços de creche. Houve comentários, feitos e refeitos, sobre o quão prazerosa estava sendo a confecção.

Ora, vivemos no mundo do capital, em que o trabalho artesanal é tantas vezes esquecido; no mundo em que Neruda se pergunta, ao declarar-se “culpado”: Por que não fiz uma vassoura?/ Por que me deram estas mãos?

A artesã falou conscientemente que os percursos que precisamos percorrer, em nós, na prática da educação, são os da *desconstrução* do histórico, social e culturalmente “dados” num

---

<sup>36</sup> Este último trecho do poema recorda considerações feitas por Pulino (2014, p. 4-5), ao tematizar o “Tornar-se humano”: “Durante a infância e ao longo de sua vida, os indivíduos participam de processos de socialização no interior da família e para além dela, como as relações entre seus pares na vida social, ou na escola, que é a instituição responsável por sua socialização formal, incluindo a educação voltada para a aprendizagem de saberes construídos ao longo da história da humanidade, especialmente, o conhecimento científico e a produção artística, além da educação moral, que os introduz aos valores e crenças típicos de sua cultura”.

movimento que busque a *construção* do novo. Silva (2010, p. 102, grifos nossos) também nos fala que

Uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de *desconstrução* das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais. Ela não procederia por simples operação de adição, através da qual o currículo se tornaria ‘multicultural’ pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política.

Na sequência, minha fala foi um momento de agradecimento a todas e a cada uma e de procurar questionar a ausência, a invisibilidade, o protagonismo não reconhecido através da explicação da escolha do nome da boneca Luísa. Por que uma princesa branca é símbolo da luta contra a escravidão se quem protagonizou as lutas foram os negros e negras como Luísa Mahin? Por que, em contextos da Educação Infantil em creche, não há, tantas vezes, bonecas negras?

Com a intenção de que da oficina algumas bonecas pudessem ir para a creche, a segunda artesã foi buscando referências autonomamente, na internet, para, como dito anteriormente, chegar à Luísa. Sua fala, que encorajou mesmo aquelas que não manuseiam linhas e agulhas ajudou a continuar construindo uma atmosfera agradável, de prazer no feitiço. Ela mostrou e explicou os detalhes da produção da boneca, ajudou com as dúvidas, todas se ajudaram e aprenderam a produzir a boneca que algumas já terminaram em casa (já era previsto que na oficina só houvesse tempo para começá-las e para orientar o restante do trabalho) e levaram para a creche. O convite da artesã foi muito importante nesse sentido.

Uma educadora, em especial, dividiu a experiência de ter levado para sua turma tanto as Abayomis quanto sua Luísa (apêndice B), com relatos, fotos e vídeos, o que traz um sentido especial para todo o esforço empreendido na realização da oficina. Outras estão costurando, estão levando, estão questionando e pensando novas formas. Posteriormente, elas assumiram o feitiço dos moldes que restaram para levar mais bonecas negras à creche. Esse é o “encontro precioso” das oficinas:

Sem perder o foco na multidimensionalidade do processo educativo (CANDAU, 1983), é possível entender as oficinas pedagógicas como um processo de ensino-aprendizagem válido para avançarmos na conscientização e conquista de direitos, cumprindo o mandato educativo de sermos mais, coletivamente, inseridos no mundo e transformadores dele (FREIRE, 1987). Nas oficinas, encontramos tanto a dimensão humana, dada pelos elementos celebrativos e pelos momentos de sensibilização, quanto a dimensão político-social, dada pelo esforço de construir compromissos que transformem enquanto cidadãos(ãs) e favoreçam a ação coletiva para a transformação da realidade; como também a dimensão técnica, pois apresenta uma diversidade

de procedimentos e instrumentos pedagógicos, que, devidamente contextualizados, visam facilitar a aprendizagem de todos e todas que nele se encontrem envolvidos, fazendo do aprender uma aventura interativa, criativa e prazerosa (CANDAU, 2014, posição 1860, livro digital).

Em entrevista, uma das educadoras fala da necessidade de multiplicar não somente práticas como essa – também entre as famílias, o que pode ser uma oportunidade para promover futuramente as ações interventivas que estiveram ausentes para esse objetivo específico da pesquisa (com famílias/comunidade) –, mas seus temas; sobre a urgência da discussão de gênero, da lembrança do tema da gordofobia. Nas palavras de Flor do Nascimento e Delmondez (2014b, p. 18):

No cenário da busca de uma escola [e de uma creche] cidadã, comprometida com os direitos humanos, torna-se essencial e urgente a capacitação de profissionais da educação – sobretudo na educação básica – para que os primeiros passos para a desconstrução do sexismo, da homofobia, da lesbofobia e da transfobia [e do racismo, do machismo, do etarismo, do classismo, das morfofobias, da intolerância religiosa] sejam dados de maneira efetiva e que novas possibilidades de lidar com a diferença se estabeleçam no ambiente escolar e para que o papel formador da escola seja efetivado na construção de pessoas acolhedoras, não intolerantes, aptas a um convívio com a diversidade.

Como proposto, retomo as dimensões colocadas por Candau (2014, posição 1766-1786, livro digital) para continuar a análise e discussão: “A primeira dimensão – ver – diz respeito ao reconhecimento e dos saberes prévios dos aprendizes”. Nesse aspecto, houve conversas, desde o momento do convite, sobre a percepção das ausências pelas educadoras. Penso, contudo, que falhei ao promover um debate entre todas antes de iniciarmos a oficina. Teria surgido muito daí.

“A segunda dimensão – saber – relaciona-se mais propriamente ao aprendizado do novo, do não conhecido, daquilo que precisa ser descoberto, desvelado/revelado ou melhor compreendido.” Saber, portanto, aconteceu significativamente, nas falas e construções coletivas da oficina. “Teoria e prática”, nos lembra Candau (2014, posição 1754, livro digital, grifos da autora), “não são excludentes, mas se complementam. É nesse sentido que Gonzalez (1987) defende que a oficina é o local da ‘*manufatura*’ e da ‘*mentefatura*’, ou seja, mente e mãos trabalham juntas, articuladas, nunca justapostas ou hierarquizadas”.

Sobre a terceira dimensão – comprometer-se –, a autora nos lembra: “Oficina pedagógica em Direitos Humanos é construção coletiva de saberes que propicia o compromisso com uma prática transformadora da realidade”, que “Sem compromissos, uma oficina facilmente se transformará num debate sem efeitos práticos”, do que não há temor para a oficina realizada em 05 de setembro passado. Como dito, falas e práticas demonstram que algumas

bonecas negras e os significados e possibilidades que carregam, bem como outros *bonitos desdobramentos* já ocorreram, estão a ocorrer e podem vir a ocorrer.

Celebrar é a quarta dimensão, que “tem como marca a alegria pelas conquistas, a admiração em relação ao novo, o acolhimento da emoção e do lúdico, o entusiasmo e o conhecimento, a curiosidade pela vida”. Uma das participantes relatou, ao final, que tinha ido por consideração afetiva ao convite, mas que achava que não conseguiria fazer, comemorando com sua Abayomi e o início do feitiço de sua Luísa. Essa dimensão que “torna o processo de ensino-aprendizagem mais humano” tocou, digo isso sem dúvidas, todas as presentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que posso dizer deste trabalho que ele cumpriu – sem a pretensão de “ser total” (DEMO, 1998) – seus objetivos de, diante do panorama de precariedades das creches públicas brasileiras em grande parte dos municípios, fazer reflexões e propostas de atuação pautadas pela educação em e para os direitos humanos, pela cidadania, pela diversidade.

A monografia propôs algumas ideias de atividades com crianças pequenas, referenciadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e em convergência com a concepção de *igualdade na diferença* da EDH. É evidente que tal vertente teria muito mais significado e coerência com os fundamentos teóricos deste trabalho (sobretudo em Freire e Herrera Flores) dentro de um contexto específico. Mas, como lembra Wright Mills, citado por Oliveira (1998, p. 19), “na maioria das vezes [pesquisadores/as] experimentam situações que os manuais não poderiam antecipar”. Fica essa reflexão e o desejo desse feito para a leitura e, quem sabe, co-construção, de projetos futuros.

A importante questão sobre a relação com as famílias e comunidades no contexto da creche apenas começou a ser delineada. Lamento não ter podido aprofundá-la, sobretudo, como já dito, com ação interventiva cidadã.

Por outro lado, acredito que a proposta inicial de pensar, realizar e analisar uma dinâmica de formação coletiva com profissionais de creche encontrou, em um ambiente receptivo, um campo de atuação com bonitos processos.

Como evidenciam tais correalizações, bem como as falas das entrevistadas da pesquisa, iniciativas localizadas são possíveis para promover uma educação em e para os direitos humanos no contexto da creche, mesmo em condições adversas, desde que haja formação inicial e continuada (neste caso, também dependentes de condições individuais) de qualidade. Nas palavras de Kramer *et al* (2013, p. 15),

Há professores que, apesar do contexto e das condições, têm energia, conhecimento e serenidade para atuar. Porém, políticas e práticas não podem contar apenas com qualidades pessoais, o que acentua a conclusão dos projetos anteriores [do Grupo Infoc<sup>37</sup>] quanto à relevância da formação científica e cultural, com ênfase nas histórias de leitura e escrita e no papel da literatura literária.

E iniciativas individuais ou de grupos localizados também podem ter seus novos, inusitados, belos desdobramentos. Por exemplo, promover uma manhã de formação coletiva com oficina de bonecas negras foi não só possível, mas uma maneira de fazer questionamentos

<sup>37</sup> <http://www.grupoinfoc.com.br/>. Acesso em 30 de setembro/2015.

que se estenderam: segundo uma das entrevistadas, realizar na creche atividade com o feitiço das Abayomis foi uma forma de trabalhar contra o consumismo com as crianças.

No entanto, ao “empurrar” muitos “contras” – palavras pinçadas da fala de uma das entrevistadas – “Os profissionais são afetados por problemas práticos que por vezes tornam o trabalho quase inviável” (KRAMER, NUNES, 2007, p. 452).

Quando a “política de creche [não] respeita a criança” (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009) dificilmente não será extenuante ao limite buscar uma práxis crítica, com compromissos éticos, estéticos e políticos, o que afirmo também a partir da minha experiência profissional em creche pública.

Em outras palavras, essas iniciativas individuais, localizadas, são vitais, mas precisam se somar a políticas públicas efetivas, que realmente enxerguem bebês e crianças pequenas como sujeitos de direitos e desejos, produtores/as de cultura, que valorizem os/as profissionais de creche e que prezem por uma gestão democrática, construída com famílias e comunidade. Creio que somente assim categorias centrais nesta pesquisa/intervenção, como a superação da visão assistencialista, podem avançar.

É fato que “A educação não vem sendo tratada, em nível municipal, como política de Estado, que se sobrepõe a mandatos, partidos ou políticos e a seu tempo de ação” (NUNES, KRAMER, 2013, p. 39) e isso não pode mais ser aceito. Trabalhar para expandir pesquisas acadêmicas críticas que caminhem na direção do empoderamento<sup>38</sup> de todos/as os indivíduos da creche pode ser uma forma de luta.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável dependente) e, quando necessário propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente) (SOUZA, 2006, p. 6 *apud* LEITE FILHO, NUNES, 2013, p. 80).

Por exemplo, trabalhos que façam considerações desde a EDH ou outras visões (pós-) críticas em contextos específicos – contemplando também os bebês – podem colaborar nesse processo, bem como outros que considerem a coexistência de professores/as e auxiliares em muitos municípios, a configuração da condição e as lutas destes/as últimos/as, especialmente. A pesquisa acadêmica não precisa ficar restrita à universidade, pode buscar formas de renovação, para que “a universidade, que fala de inovação e até mesmo se define como instituição a ela dedicada” realmente o faça, para não “[permanecer] a mesma velharia secular” (DEMO, 1998, p. 90).

---

<sup>38</sup> Talvez seja interessante lembrar aqui as relações entre poder e discurso científico baseadas em Foucault (1996).

Quem quer que se proponha a tais desafios encontrará obstáculos, como encontrei neste percurso, mas vale lembrar: “Obviamente, o resultado final é favorável ao poder, mas nunca tão cristalinamente, nunca tão completamente, nunca tão definitivamente quanto o desejado. O híbrido carrega as marcas do poder, mas também as da resistência” (OLIVEIRA, 1998, p. 129). Portanto, lutemos!



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. *et al. Trabalhando a Diferença na Educação Infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARROS, C. *et al. Algumas Faces da Formação: entre as Políticas Municipais e o Cotidiano da Educação Infantil*. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: nº 248, 23/12/1996.
- \_\_\_\_\_. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/SEB/SECADI/SETEC/CNE/Câmara Nacional de Educação, 2013.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: nº 120-A, 26/6/2014.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: nº 135, 16/7/1990.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: seção 1, edição nº 65, 5/4/2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*. Brasília, edição nº 104, 30/5/2012b.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Seção 1 - 21/6/2007, Página 7.
- CAMPINAS. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um Processo Contínuo de Reflexão e Ação*. Campinas: Secretaria Municipal de Educação/Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, 2013.
- CAMPOS, M. M. *et al. A Qualidade da Educação Infantil: um Estudo em Seis Capitais Brasileiras*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: Desafios Atuais. In: SILVEIRA, R. M. G., et al. (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

CANDAU, V. M. et al. *Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2014.

CARBONARI, P. C. Sujeito de Direitos Humanos: Questões Abertas e em Construção. In: SILVEIRA, R. M. et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-Metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

CARDOSO, C. M. *Educação Infantil em Direitos Humanos*. Disponível em: <[http://unesp.br/portal#!/observatorio\\_ses/biblioteca/artigos-cmc-1/](http://unesp.br/portal#!/observatorio_ses/biblioteca/artigos-cmc-1/)>. Acesso em: 15 de outubro/2015.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o Longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CARVALHO, N. Antes de Saber do Pente. In: FAUSTINO, C.; SOUZA, E. (Orgs.) *Antologia Poética Pretextos de Mulheres Negras*. São Paulo: Equipe Mjiba/Projeto VAI/Secretaria de Cultura do Município de São Paulo, 2013.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Definição, Função e Características do PPP: Elaboração e Implementação. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 10). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1155>. Acesso em: 20 de setembro/2015.

CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Construção Cotidiana do PPP como Efetivação da Democracia na Escola e da Qualidade da Educação. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 10). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015b. Disponível em: [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/148993/mod\\_resource/content/2/Se%C3%A7%C3%A3o%20III.%20M%C3%93DULO%20X.pdf](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/148993/mod_resource/content/2/Se%C3%A7%C3%A3o%20III.%20M%C3%93DULO%20X.pdf). Acesso em: 20 de setembro/2015.

DEMO, P. Pesquisa Qualitativa: Busca de Equilíbrio entre Forma e Conteúdo. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Ribeirão Preto: v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DIDONET, Vital. Creche: a que Veio... Para onde Vai... *Em Aberto*. Brasília: v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001.

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA. Projeto “A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise”. Marília: 2006-2009. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: 20 de setembro/2015.

FLOR DO NASCIMENTO, W.; DELMONDEZ, POLLIANE. Sujeitos da Diversidade. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 2). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1147>. Acesso em: 20 de setembro/2015.

FLOR DO NASCIMENTO, W.; DELMONDEZ, POLLIANE. Sujeitos da Diversidade Cultural e da Desigualdade. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo

2). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2014b. Disponível em: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1147>. Acesso em: 20 de setembro/2015.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a quem Ousa Ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLEZ, A. M. B.; CASTRO, E. A. Direitos Humanos, Cultura da Paz e Currículo. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 9). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/119917/mod\\_resource/content/2/M%C3%B3dulo%209.pdf](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/119917/mod_resource/content/2/M%C3%B3dulo%209.pdf). Acesso em: 20 de setembro/2015.

GONZÁLEZ, A. M. B.; CASTRO, E. A. Cultura da Paz. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 9). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015b. Disponível em: [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/123921/mod\\_resource/content/3/Se%C3%A7%C3%A3o%20II%20%281%29.pdf](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/123921/mod_resource/content/3/Se%C3%A7%C3%A3o%20II%20%281%29.pdf). Acesso em: 20 de setembro/2015.

HERRERA FLORES, J. *La Reinvenición de los Derechos Humanos*. Andalucía: Atrapasueños, 2008.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão Pública e Formação de Identidade de Profissionais da Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). Apresentação: Infância, Formação e Cultura: uma Trajetória de Pesquisa e em Curso. In: *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da Criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a História e a Política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.

MACHADO, A. M. *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ilustrações de Claudius. São Paulo: Ática, 2011.

MAGENDZO, A. Pedagogia Crítica y Educación en Derechos Humanos. Paulo Freire, *Revista de Pedagogia Crítica*. Santiago, ano 2, n. 2, p. 19-27, dezembro de 2003.

MATOS, M. Z. T. *Bonecas Negras, Cadê? O Negro no Currículo Escolar: Sugestões Práticas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

MELO, R. C. *Uma Joanhinha Diferente*. Ilustrações de Cristina Biazetto. São Paulo: Paulinas, 2012.

MELLO, S. A.; VOLPATO, C. F. Trabalho e Formação dos Educadores de Creche em Botucatu: Reflexões Críticas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 35, n. 126, p. 723-745, set./dez. 2005.

MOMMA-BARDELA, A. M.; PASSONE, E. F. K. Políticas Públicas de Educação Infantil e o Direito à Educação. *Laplage em Revista*. Sorocaba: vol. 01, n.01, jan.-abr. 2015, p. 17-35.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e a Expansão da Escolaridade Obrigatória: Questões para a Política, a Formação e a Pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.;

CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PEDROZA, R. L. S.; CHAGAS, J. C. Direitos Humanos e Projeto Político-Pedagógico. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 10). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/142187/mod\\_resource/content/2/M%C3%B3dulo%20X.pdf](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/142187/mod_resource/content/2/M%C3%B3dulo%20X.pdf). Acesso em: 20 de setembro/2015.

PULINO, L. H. C. Z. Tornar-se Humano. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 4). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1149>. Acesso em: 3 de outubro/2015.

RIBEIRO, E. Ensinos. In: BERND, Z. (Org.). *Antologia de Poesia Afro-Brasileira: 150 Anos de Consciência Negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, S. L.; PULINO, L. H. C. Z. Problematizando a Realidade Social Concreta. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 12). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: [http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/156487/mod\\_resource/content/1/Se%C3%A7%C3%A3o%20II.pdf](http://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/156487/mod_resource/content/1/Se%C3%A7%C3%A3o%20II.pdf). Acesso em: 20 de setembro/2015.

SOUSA, N. H. B. Retrospectiva Histórica e Concepção da Educação em e para os Direitos Humanos. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 8). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1153>. Acesso em: 20 de setembro/2015.

SOUSA JUNIOR, J. G. *Direito como Liberdade: o Direito Achado na Rua*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2011.

SOUSA JUNIOR, J. G.; SOUSA, N. H. B. Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos: Problemas Históricos, Conceituais e de Aplicação. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 8). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2015. Disponível em: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1153>. Acesso em: 20 de setembro/2015.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em Educação: a Observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZANETTI, I. C. B. B. Educação Ambiental e Cidadania Planetária. In: *Plataforma Aprender - Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural*. (Módulo 6). Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <http://aprender.ead.unb.br/course/view.php?id=1150>. Acesso em: 20 de setembro/2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. *As Agonias do Liberalismo*. Lua Nova. São Paulo, n. 34, p. 117-134, 1994.



## APÊNDICE A

### Moldes/registros fotográficos da oficina



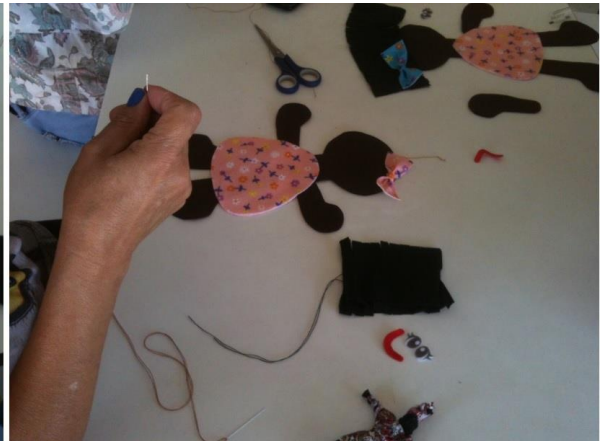
Moldes da boneca Luísa e seu primeiro exemplar (confeccionado pela artesã)



Oficina de bonecas Abayomi (05 de setembro de 2015)



Oficina de bonecas Abayomi (05 de setembro de 2015)



Oficina de bonecas negras de feltro (05 de setembro de 2015)

**APÊNDICE B**  
**Registros fotográficos pós-oficina**



Exemplares confeccionados durante e após a oficina e levados por educadora para sua turma



## APÊNDICE C

### Roteiro de entrevista semiestruturada I

- 1) Qual sua formação acadêmica e profissional?
- 2) Em que período trabalhou na creche A<sup>39</sup>?
- 3) Como eram as condições de trabalho na creche?
- 4) Como era a formação continuada para o educador e a educadora infantil de creche e os tempos para trabalho pedagógico coletivo no município A?
- 5) Como eram as atividades de cuidado e educação com as crianças da turma A no ano A?
- 6) Até que ponto essas práticas garantiam a essas crianças experiências que levassem à construção da cidadania e respeito à diversidade?
- 7) Qual sua opinião sobre o trabalho desenvolvido na turma, naquele ano, em relação à relação com as famílias/comunidade?
- 8) Quais projetos pedagógicos a creche, como um todo, desenvolve para que a educação seja cidadã e emancipadora?
- 9) As crianças, os pais e as educadoras participam do processo de tomada de decisões na creche?
- 10) Como você avalia a trajetória da creche no seu período de trabalho? Acredita que são necessárias mudanças? Quais?

---

<sup>39</sup> A letra “a”, maiúscula e em itálico, substitui nome da creche, referência a turma, ano e município nos apêndices.

## **APÊNDICE D**

### **Roteiro de entrevista semiestruturada II**

- 1) Qual sua formação acadêmica e profissional?
- 2) Desde quando trabalha na creche A?
- 3) Como são as condições de trabalho na creche?
- 4) Como é a formação continuada para o educador e a educadora infantil de creche e os tempos para trabalho pedagógico coletivo no município A?
- 5) Como são as atividades de cuidado e educação desenvolvidas na creche?
- 6) Até que ponto essas práticas garantem às crianças experiências que levem à construção da cidadania e respeito à diversidade?
- 7) Quais projetos pedagógicos a creche, como um todo, desenvolve para que a educação seja cidadã e emancipadora?
- 8) As crianças, os pais e as educadoras participam do processo de tomada de decisões na creche?
- 9) Como você avalia a trajetória da creche no seu período de trabalho? Há melhora/piora? Acredita que são necessárias mudanças? Quais?
- 10) Que considerações faz sobre a oficina realizada no dia 5 de setembro passado?

## **APÊNDICE E**

### **Critérios para transcrição das entrevistas**

Os critérios utilizados para transcrição das entrevistas semiestruturadas desta pesquisa constam abaixo e foram selecionados a partir de resumo explicativo feito por Manzini (FAC. DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA, 2006-2009) a partir da obra de Marcuschi (1986).

- 1) Uso de maiúsculas em início de turno;
- 2) Indicação dos falantes por letras do alfabeto (A para a pesquisadora; E para a entrevistada);
- 3) Sem corte de palavras de uma linha para a outra;
- 4) Ajustes na grafia das palavras e retirada de algumas marcas da linguagem oral;
- 5) Uso dos sinais:
  - [ para sobreposição de falas;
  - [] para sobreposições localizadas;
  - (    ) para dúvida no entendimento da fala;
  - / para truncamento brusco;
  - MAIÚSCULAS para ênfase ou acento forte;
  - ((    )) para comentários da analista;
  - para silabação.

**APÊNDICE F**  
**Oficina - ficha de participantes**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_ anos

**Escolaridade:** ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Normal em Nível Médio

☐ Superior em \_\_\_\_\_ ☐ Outro (\_\_\_\_\_)

**Profissão/função:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na Prefeitura A:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação na creche A:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

Estou ciente de que esta oficina faz parte do projeto "Educação em e para os direitos humanos no contexto de creche: algumas reflexões e propostas de atuação em A", de responsabilidade de Agnes Miyashiro Pereira.

\_\_\_\_\_, 05 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_

**Assinatura**

## ANEXO

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Educação em e para os direitos humanos no contexto de creche: algumas reflexões e propostas de atuação em A”, de responsabilidade de Agnes Miyashiro Pereira, aluna de especialização da Universidade de Brasília, sob orientação da Professora Doutora Maria Helenice Barroso. O objetivo desta pesquisa é verificar a possibilidade de práticas da educação em e para os direitos humanos no contexto de A. Assim, gostaria de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, registros de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravação de áudio. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa propor atividades com as crianças, reflexões e ações na relação com famílias/comunidade e dinâmica de formação coletiva com educadores/as.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (11) 99216-3169 ou pelo e-mail [agnes.m.pereira@gmail.com](mailto:agnes.m.pereira@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail com o projeto concluído como anexo, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da participante

---

Assinatura da pesquisadora